

FACES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ESTUDOS A PARTIR DO PIAUÍ

FACES OF UNIVERSITY TEACHING: STUDIES FROM PIAUÍ (BRAZIL)

Josélia Maria da Silva Farias¹

RESUMO

A pesquisa objetiva investigar as dimensões didáticas na prática docente de professores universitários com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das IES públicas no Estado do Piauí, especificamente na disciplina *Didática*. Para tal, realizamos um estudo de cunho quantitativo e qualitativo, efetivado por meio de dados coletados através de um questionário disponibilizado em página da web. Os resultados permitiram inferir que os professores, no plano teórico, privilegiam uma perspectiva multidimensional de educação e ensino, ainda que, em grande parte dos casos, a prática docente contradiga a adoção de tal perspectiva. Consideramos, diante disso, que há uma tendência em pensar a Didática, alicerçada em seus princípios epistemológicos, que promove reflexões críticas acerca da complexidade do ensinar.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação de professores. Pedagogia. Didática.

ABSTRACT

The research aims to investigate the didactic dimensions in the teaching practice of university professors with initial formation in Pedagogy and who work in the courses of Pedagogy and Licentiate Degrees of public IES in the State of Piauí, specifically in the discipline *Didactics*. Due to this purpose, we carried out a quantitative and qualitative study, carried out by means of data collected through a questionnaire made available on the web page. The results allowed us to infer that teachers, at a theoretical level, privilege a multidimensional perspective of education and teaching, although, in most cases, teaching practice contradicts the adoption of such perspective. We

¹ Professora da Universidade Federal do Piauí - Campus Min. Petrônio Portella, Teresina/PI. Doutora em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU/MG. Mestrado em Educação pela UFPI. E-mail: benonematos@gmail.com

consider, in view of this, that there is a tendency to think of Didactics based on its epistemological principles, which promotes critical reflections about the complexity of teaching.

Keywords: University teaching. Teacher training. Pedagogy. Didactics.

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XX se caracterizaram por intensas transformações nos setores da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, expressas nos processos de mundialização da economia e de reestruturação da divisão internacional do trabalho, na diminuição do papel do Estado e na desregulamentação dos mercados. Essas transformações, inerentes ao contexto neoliberal, provocaram um grave quadro de exclusão social, que resultou em diversos desafios em todos os setores, dentre eles, o educacional. Desta forma, tanto a organização do trabalho quanto o perfil dos trabalhadores são afetados, o que requer das instituições de ensino uma redefinição da sua estrutura organizacional e formação profissional.

Destarte, com base no cenário apresentado, enfatizamos a necessidade de realizar esta pesquisa, cujos objetivos são: investigar e compreender quais são as dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (doravante, IES) públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior, a fim de sinalizar os diálogos e duelos que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através da categoria de estudo: dimensões didáticas.

A metodologia proposta é um estudo de cunho quantitativo e qualitativo, em que serão reconhecidas, como objeto de análise, as contribuições de 40 professores efetivos e licenciados em Pedagogia, lotados na Universidade Federal do Piauí (UFPI) – em seus cinco campi – e na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – em seus 11 campi – somando um total de 16 campi – e que estejam ministrando e/ou tenham ministrado a disciplina Didática nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas nos campi em foco. Para tanto, foram coletados dados por meio de um questionário, disponibilizado em página da web.

O arsenal metodológico para a realização desta pesquisa englobou abordagens quantitativa e qualitativa, porquanto priorizamos tanto a coleta de dados na forma de números percentuais e tabelas, como a análise de conteúdo sob a ótica de BARDIN (1979), ou seja, as narrativas dos sujeitos investigados também foram objeto de investigação, o que implica a valorização das subjetividades discursivas: "Os dois métodos se diferem não apenas pelos procedimentos, mas pelas concepções de ciência que desenvolvem" (GAMBOA, 2003, p.395).

A relevância do estudo consiste em problematizar concepções de ensino ou práticas docentes presentes na comunidade acadêmica da área da Educação/Pedagogia, além de trazer contribuições importantes para a área da Docência Universitária. Ademais, será possível desconstruir o senso comum acerca da prática do docente atuante na disciplina de Didática, partindo do pressuposto de que a docência universitária, pautada no ensino, pesquisa e extensão, exige desse novo docente o conhecimento de práticas educacionais e pedagógicas inovadoras, o que presume uma visão multidimensional de educação e ensino.

2 DA DIDÁTICA VIVA À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: VISLUMBRANDO DIMENSÕES NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO E PRÁTICA DO DOCENTE

A pedagogia universitária é um campo de estudos indispensável ao aprimoramento das práticas de ensino das Instituições de Ensino Superior (IES), visto dialoga com qualquer curso universitário. Trata-se de uma subárea das ciências da Educação que se ocupa de processos educativos diferentes dos que ocorrem no âmbito da Educação básica, o que também implica na mobilização de bases epistemológicas ou aportes teórico-metodológicos singulares, ainda que haja, é claro, muitos pontos de contato entre tais eixos investigativos.

O pontilhado que estabelece o lugar da pedagogia universitária começa pela etimologia do termo. De acordo com o *Diccio griego*, Dicionário didático interactivo griego-español², pedagogia é uma palavra composta que deriva de dois vocábulos gregos, a saber: ΠΑΙΔΙΟΝ (criança) e ἄγω (conduzir), os quais resultam no termo ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑ (condução das crianças) ou ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ (acompanhante/

2 Trata-se de um dicionário de grego-espanhol, disponível na versão online, no seguinte endereço: <http://dge.cchs.csic.es>.

condutor de crianças), vocábulos que se relacionam com o verbo grego παιδεύω – educar, ensinar. No transcorrer dos anos, παιδαγωγία (pedagogia) assume valores semânticos mais ampliados, sem perder, no entanto, seu sentido etimológico inicial: conduzir, guiar, levar, dirigir. Melo (et al, 2000), por exemplo, ressalta, numa análise mais abrangente e aprofundada, que

O lexema “pedagogia” agasalha, no seu seio, uma semântica de explosiva força vital, de seiva genesiaca, de energia criadora. Do ponto de vista da sua gênese, Pedagogia é, pois, uma outra forma de dizer “Vida”. Rebento, cria, de um lado; força (ou mesmo violência), do outro; aí estão duas das grandes linhas de sentido que pulsam no casulo deste lexema. São, pois, estas ideias de violência, de incontida força interior, de acto genesiaco de criação que estão, afinal, subjacentes ao próprio conceito de “pedagogia”. (MELO et al, 2000, p.128).

Por esse ângulo, a pedagogia, no nível da ação, é impetuosa. É a violência que acompanha qualquer ato criador. A aula universitária congrega diferentes interlocutores, cujas experiências cotidianas e influências culturais se diferenciam, e o ato de criação ocorre a partir deste espaço, em que as diferenças redundam em transformações, isto é, em novas criações, responsáveis por mudanças (radicais ou não).

Quando o professor, em sala de aula, gerencia uma situação de aprendizagem, inevitavelmente articula aos conteúdos programados, seus modos de agir e pensar, que derivam de experiências pessoais e profissionais, configuradas a partir de circunstâncias históricas que lhe é particular. Ao promover a interação, o docente contribui para a socialização de mundos distintos que, a nosso ver, torna-se a mola propulsora para o potencial criativo dos agentes educacionais envolvidos (professor e alunos) no processo de ensino-aprendizagem. Isso nos leva a cogitar a complexidade das conexões de saberes, atitudes, valores, comportamentos, habilidades, crenças e intenções que o docente precisa gerenciar para assegurar a força criativa, desencadeada por sua ação pedagógica, o que nos remete ao pensamento de Roldão (2007) ao afirmar que uma necessária prática multidimensional do docente requer que:

[...] saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação, de interpretação permanente e realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado (p. 94).

A chave da questão consiste em oportunizar e otimizar a aprendizagem do aluno. Reside aí, porém, algo que percebeu **Ciro Marcondes (2010)**, quando, ao tratar da nova teoria da comunicação aplicada à educação, concebeu a aprendizagem como o “momento de mudança da realidade da relação” (**MARCONDES FILHO, 2010, p. 304**).

Investido de uma função social, chancelada por uma instituição de ensino superior, daquele que conhece, sabe e conduz processos de ensino e aprendizagem, o professor, ao lecionar, tende a integrar o aluno ou privá-lo de qualquer comunicação efetiva.

O último caso, o da negação, acontece comumente quando o docente se empodera por meio do conteúdo ou do desempenho de seu papel profissional, tornando-se uma figura incontestável, no qual se deve reverenciar e imitar.

Por outro lado, quando se abre, o docente acolhe o impacto de sua força criativa. Trata-se de aceitar a curiosidade do aluno, a transgressão de pensar diferente, o fato de ser o outro. Ao adotar esse comportamento, o docente demonstra a relevância de se considerar as relações interpessoais, ou seja, a dimensão humana, no processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de **Freire (2011, p. 145)**:

Como prática estritamente humana, jamais se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.

Importa ressaltar que a dimensão humana deverá fazer parte não só do contexto das relações estabelecidas na escola, mas principalmente na formação docente, tal como defendido por Santos Neto (2002, p.45) ao considerar que “os aspectos humanos

da formação docente, dizem respeito àqueles elementos que são próprios da natureza humana, relacionados a interioridade e à subjetividade dos indivíduos”.

Ao se dedicar a estudos sobre a dimensão humana na formação do professor em cursos de licenciatura, as autoras Barbosa e Oliveira (2013) chamam a atenção para o reconhecimento dos fatores que permitem refletir a respeito da relação entre professor e aluno sob a ótica de emoções, relações pessoais, afetividade, compromisso profissional e ética. No entanto, essas mesmas autoras advogam que não há sobreposição de uma dimensão sobre a outra, nem uma determinação hierárquica, mas a necessidade de compreender e valorizar a articulação e a tessitura que precisa acontecer entre as dimensões de formação da pessoa e também do professor.

Nesse horizonte, visto que a formação de professores consiste num processo de ensino e aprendizagem, insere-se a necessidade de pensar, também, a dimensão técnica como aspecto importante na capacitação profissional. Barbosa e Oliveira (2013), exprimem certa preocupação quanto à busca por uma sólida formação docente, baseada na articulação de diversos saberes. Desse modo, a dimensão técnica é necessária, na medida em que os conhecimentos que a englobam também contribuem para a realização do ato educativo, sem desconsiderar, no entanto, as demais.

A valorização da dimensão técnica na formação docente resulta do processo histórico de institucionalização dos cursos superiores no Brasil que, baseado no modelo francês de universidade, sempre priorizou as ciências exatas e tecnológicas, em detrimento das ciências humanas, bem como a departamentalização dos cursos profissionais, que exigiam “do candidato a professor do ensino superior apenas o bacharelado e o exercício competente da sua profissão” (MASSETO, 2000).

Esse modelo de formação docente foi se reproduzindo e legitimando-se ao longo do tempo. A própria Resolução nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, expressa claramente uma formação mais voltada à dimensão técnica.

Veiga (2015), ao tecer considerações acerca da perspectiva do professor como tecnólogo do ensino, considera que ela tem caráter meramente técnico-profissional, uma vez que está ligada

a um projeto de sociedade globalizada, permeado por uma política neoliberal, logo representa uma opção político-teórica, na medida em que insere o projeto político-educacional em uma esfera mais ampla, já que vinculada a organismos internacionais, submetidos a modelos generalistas e atemáticos, que reduzem o processo educacional à relação custo-benefício, o que implica atrelar a educação à produtividade, em uma visão economicista. Quanto a esses aspectos Veiga (2015, p. 68) afirma: “A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseado no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer.”

Enfocando a necessidade de superação da formação meramente instrumental no ensino universitário, Almeida (2012, p. 91) ressalta que:

[...] ao contrário da pesquisa, na qual se reconhece a importância e o valor da formação como caminho para alcançar o domínio de seus fundamentos teóricos, códigos e procedimentos, o ensino muitas vezes é compreendido apenas como uma dimensão técnica do saber do professor [...].

Percebe-se que as análises realizadas acerca da dimensão instrumental na formação e prática dos professores do ensino superior reportam a concepções reducionistas de ensino, aprendizagem, formação, docência, pesquisa, teoria-prática, objetivos e fins educacionais. Desse modo, distanciam-se de um modelo formativo emancipador, carecendo de ser complementado por outras dimensões. Como ressalta Almeida (2012, p.81):

Falamos de um processo formativo sustentado na articulação teoria-prática, no qual o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa.

No tocante à prática social complexa, Candau (2005) nos adverte para a relevância da história da educação como aporte indispensável à compreensão das dimensões sociopolítica e cultural

do processo de ensino e aprendizagem. Logo, compreendemos que o professor em sua ação docente não está desvinculado da sua visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação, visões essas que direcionam sua prática: "ele é um cidadão, um político, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade e isso não se despreza da sua pele no momento em que ele entra em sala de aula" (MASSETO, 2000, p. 23).

A respeito das dimensões ética e política na formação do professor, Rios (2003, p. 61) mescla-as como o âmbito dos "valores que fundamentam o seu trabalho, iluminando esse espaço de maneira a descobrir rumos na direção de uma vida feliz, de uma sociedade justa".

Garcia (2003, p. 61) amplia essa abordagem analítica, ao discutir o funcionamento da pedagogia e didática crítica e progressista para a compreensão da conduta de docentes críticos e intelectuais de esquerda no Brasil, nas décadas finais do século passado. Nesse caminho, a pesquisadora destaca que o regime do eu do docente crítico é concebido a partir de um conjunto de coordenadas temporais e geográficas bem como a determinada forma de personalidade ou subjetividade, instituída pelas pedagogias críticas estudadas pelos os docentes, ou seja, tal literatura estimula atitudes ou princípios que conferem inteligibilidade a modos de pensar e operar que estabelecem uma normatividade, a partir do compartilhamento de um conjunto regulador de ideais, que caracterizam a maneira de agir e se conduzir do docente crítico. Nesse horizonte, o docente e intelectual educacional crítico assimila noções como razão, verdade, justiça, liberdade e emancipação que configuram relações de saber e poder.

A linha pela qual caminham os autores até aqui estudados é a de que o pedagógico seja executado de modo que o professor desenvolva o seu trabalho como ação que acontece no tempo da aula, que, pela própria regularidade em que acontece, requer uma ação permeada pela criatividade, a fim de não se tornar enfadonha para os atores envolvidos. As pesquisas articuladas por Castanho (2012) têm corroborado essas perspectivas, principalmente quando nota em professores criativos a capacidade de fomentar a criatividade em seus alunos.

Esta acolhida estimula a criatividade e criação por parte do aluno; traz à tona a novidade e o novo pela singularidade de quem

reflete e age influenciado por demandas de seu próprio tempo. Para Charlot (2000, p.53), o ser humano nasce obrigado a aprender: "Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana."

O exercício de uma atividade já pressupõe um ato criador, ao promover uma modificação do mundo vivenciado. Por essas perspectivas, a ideia de cultura está imbricada à condição de pertencer à espécie humana, que, por sua ação, é capaz de adquirir e produzir significados em suas interações com a natureza e com os outros seres humanos, ou seja, uma ação multidimensional. Porém, essas transformações são realizadas de um lugar, situado no tecido social, e são orientadas por suas ocupações, numa perspectiva sociopolítica e cultural.

Com base na rede complexa de tais dimensões educacionais que permeiam as práticas de ensino, entendemos a pedagogia universitária de modo mais dinâmico e multifacetado. Nesse sentido, concordamos com Melo (et al, 2000), para quem a pedagogia universitária pode ser entendida como um "processo dinâmico de transmissão e de inovação, por um lado, e o conjunto dos saberes gerados e a gerar, por outro" (MELO et al, 2000, p. 138).

A associação entre múltiplos saberes e saberes técnicos torna a acepção da pedagogia universitária ainda mais abrangente e complexa. Outro ponto importante destacado por Araújo (2008, p. 28) é que a pedagogia universitária, também "estrutura-se em torno de princípios, diretrizes e ações dedicadas à educação do jovem, o que implica, em sua imediatez, a construção da vida adulta".

Trilhar este caminho culmina na necessidade de se ter um arcabouço didático, que seja capaz de contemplar este momento da vida dos educandos, considerando as habilidades e competências que serão articuladas na apreensão da profissão, sobretudo a partir da dimensão ética. Nesse sentido, Soares (2009, p.100), afirma que:

[...] a pedagogia universitária se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência.

Em se tratando da dimensão política, na formação e prática do professor competente, Rios (2003, p. 89), afirma que, "ele deve definir finalidades para a sua ação e comprometer-se em caminhar para alcançá-la". E compreende a dimensão ética como:

Elemento mediador - ele deve assumir continuamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum.

Portanto, percebemos que a formação dos indivíduos de forma geral e, mais especificamente, a formação para a docência no ensino superior, se constituem como um processo complexo e que envolve uma concepção de didática coerente com a natureza multifacetada da práxis pedagógica no âmbito da pedagogia universitária. Importa evidenciar que a partir da década de 1980, parte-se da Didática instrumental para a Didática vivenciada, isto é, articulada com as experiências de sala de aula no ensino superior e com os interesses e necessidades práticas da comunidade acadêmica, o que permite até mesmo reconstruir as teorias já enunciadas sob a ótica da prática, por isso as próximas gerações de pesquisadores intensificarão o movimento de revisão crítica e reconstrução da Didática e da Pedagogia Universitária no Brasil, entre as quais nos situamos.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Diante dos objetivos elencados para este estudo, neste indicativo de análise, discorreremos sobre as dimensões didáticas e como se revelam na prática pedagógica dos professores por meio das categorias de análise descritas abaixo:

Trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades

Nessa questão, dos 40 participantes da pesquisa, cinco (12,5%) responderam quase sempre e 35 (87,5%) sempre. Por meio desses escores, infere-se que a maioria dos docentes defende a dimensão

humana na sua prática educativa.

Historicamente, as instituições de ensino superior têm privilegiado um modelo de formação docente baseado na racionalidade técnica e relega para segundo plano a dimensão humana na prática educativa. Nesse grau de compreensão, Santos Neto (2002, p. 45)) entende que: “[...] o paradigma tradicional veio sistematicamente rejeitando tal realidade, isto é, os aspectos humanos da competência docente, deixando esse trabalho mais para a tarefa individual de cada professor [...]”.

Não diferente disso, na visão de Tardif (2002), a concepção de prática docente remete, necessariamente, ao âmbito das interações entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno, no cotidiano dos processos formativos, devendo ocorrer de forma personalizada e cooperada, tendo como alicerce as relações humanas.

Nesse sentido, na prática docente, o relacionamento humano está sempre presente, pois “a relação interpessoal é o centro do processo, valorizando a aquisição de atitudes como: calor, empatia, consideração positiva incondicional” (CANDAU, 2005, p. 14). Neto (2002) também compartilha esse posicionamento, ao defender a necessidade de considerar de forma efetiva, nas práticas formativas, os aspectos humanos do trabalho docente, ou seja, a formação docente para a competência deve privilegiar, também, as exigências da complexa natureza humana.

Tardif (2003) acrescenta que, na educação, não lidamos com coisas ou objetos, lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos. Ensinar implica em, diante da turma, buscar estabelecer relações em prol de um processo formativo mediado por múltiplas interações, de forma que os alunos se sintam integrados efetivamente ao processo, o que pode contribuir com seu sucesso.

No entanto, quando comparamos o posicionamento dos sujeitos investigados quanto às assertivas o professor é a fonte do conhecimento e trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano, imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades, verificamos uma contradição, uma vez que, ao alinharmos os que escolheram as opções quase sempre e sempre, observamos que 45% atestam que o professor é a fonte do conhecimento, confirmando que a abordagem tradicional ainda vigora na docência universitária.

Considerar que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestras de determinado assunto dominado pelo conferencista e mostrar na prática como se faz

Para essa assertiva, dos 40 participantes da pesquisa, 23 (57,5%) elegeram uma posição de negatividade, ou seja, nunca ou quase nunca, enquanto 12 (30%) optaram por eventualmente e cinco (12,5%) quase sempre ou sempre.

Constatamos, a partir deste indicador, que grande parte dos professores de Didática não fundamentam a sua ação educativa em práticas docentes que privilegiam a racionalidade técnica e a reprodução dos conhecimentos no contexto da formação. É premente, no cenário educativo atual, a defesa da necessidade de uma formação profissional docente intencional e complexa que promova o desenvolvimento integral do professor.

Nesse processo, a dimensão técnica na formação docente universitária tem um papel a desempenhar, tendo em vista que o domínio de conteúdos e a aquisição de habilidades básicas, bem como a busca de estratégias que viabilizem a ação docente nas situações concretas de ensino se constituem como desafio a ser considerado, enquanto instrumento articulador da organização e efetividade da formação docente.

Segundo Behrens (2005, p. 49), o professor tecnicista caracteriza sua prática pedagógica pela transmissão e reprodução do conhecimento. Utiliza sistemas instrucionais para tornar sua ação educativa eficiente e efetiva, convertendo-a em uma busca incessante de comportamentos desejáveis por meio de condicionamento arbitrário. Diz ainda que a influência cartesiana transforma o professor em determinista e racional, servindo de elo entre a ciência e o aluno, que assume o papel de expectador condicionado, responsivo e acrítico.

A posição acrítica e bancária na prática docente remete à concepção de ensinar que, segundo Mizukami (1986, p.30): "Consiste num arranjo e planejamento de contingência, de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento."

As diversas considerações até aqui tecidas acerca da dimensão técnica na formação e prática docente universitária nos levam a certificar que essas não condizem com a perspectiva defendida pela

maioria dos professores de Didática que participam deste estudo, legitimados no fato de que responderam negativamente por meio dos escores nunca e quase nunca, frente à assertiva em questão.

A pesquisa ressalta ainda que 30% dos professores defenderam que a dimensão técnica pode ser privilegiada, dependendo das circunstâncias nas quais se desenrola o processo educativo. Essa porcentagem não é desprezível e denota a permanência de um grupo de docentes ainda atrelados à abordagem tecnicista no âmbito da didática.

O grupo de 30% dos professores que defendem que a dimensão técnica pode se inserir de forma proveitosa, dependendo das circunstâncias onde ocorrem os processos educativos, admitem a possibilidade de uma visão diferenciada da dimensão técnica na prática pedagógica.

Diante dessa preocupação, sem desconsiderar que a competência técnica é imprescindível à prática docente na docência universitária, cabe ressignificá-la para que atenda aos anseios da educação na contemporaneidade, ainda que não tenham mencionado caminhos pedagógicos para fundamentar tal perspectiva.

Nesse horizonte, Behrens (2005), ao admitir a necessidade de superar modelos reprodutivistas do conhecimento e ao repensar a prática pedagógica dos professores na universidade, defende a adoção de paradigmas inovadores na produção do conhecimento, cuja base está alicerçada na visão de totalidade, resultado da articulação entre “os pressupostos da visão sistêmica, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa, instrumentalizada pela tecnologia inovadora” (BEHRENS, 2005, p. 57).

Compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre numa cultura específica e trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida na organização social em que vivem

Para essa assertiva, dos 40 participantes da pesquisa, quatro (10%) responderam nunca, três (7,5%) quase nunca, um (2,5%) eventualmente, seis (15%) quase sempre e 26 (65%) sempre.

Por meio desses números podemos inferir que a maioria dos professores de Didática elegeu a dimensão política como de fundamental relevância em sua prática pedagógica, admitindo assim, que a educação é um ato inerentemente político. Desse modo, as ações humanas são permeadas o tempo todo pela política, sendo

“impossível pensar em qualquer um dos setores de nossa vida em que a influência da política, de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, não se faça presente” (ARANHA, 2013, p. 221).

Nessa mesma perspectiva, Gramsci evidencia a impossibilidade de dissociar educação e política, uma vez que a primeira é elemento essencial na formação política do indivíduo e a segunda, noção necessária para o sujeito compreender os conflitos existentes na sociedade capitalista. Sobre o tema, Schlesener (2009, p. 107) afirma:

A dimensão política da educação se expressa no reconhecimento dos conflitos de classes que constituem a base da sociedade moderna e da necessidade de as classes trabalhadoras criarem a sua identidade e a sua cultura no processo de construção da hegemonia.

Assim, reconhecer e propor uma nova ordem social e política é associar educação e política com o propósito de criar uma sociedade onde, como diz Schlesener (2009, p. 61) “política e educação se entrelaçam”.

O cogito dos autores, Aranha (2013) e Schlesener (2009), acerca da impossibilidade de dissociar política e educação, ilumina a necessidade premente da dimensão política na formação e prática educativa, tendo em conta que a educação é um bem social que, traduzido em direito, na sociedade atual, não pode ser negado pelos entes federados responsáveis em provê-la.

Diante de tal análise acerca da imprescindibilidade da dimensão política na formação docente, soa estranho que nessa pesquisa tenhamos constatado que (17,5%) dos professores de Didática, tenham uma posição negativa ou apática em relação à necessidade dessa dimensão na formação e prática docente, tendo em vista as dissensões sociais que marcam atualmente a sociedade brasileira.

Encaminhar à compreensão de ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame

No que se refere a esse item, dos 40 participantes da pesquisa, tem-se o seguinte resultado: um (2,5%) respondeu nunca; três (7,5%)

quase nunca, cinco (12,5%) eventualmente; 13 (32,5%) quase sempre e 18 (45%) sempre.

Ao articular as duas opções mais apontadas, temos que 31 (77,5%) dos professores posicionaram-se a favor da afirmativa, o que nos permite inferir que os docentes investigados privilegiam a dimensão ética em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a dimensão ética mostrar-se-ia indissociável para a maioria dos docentes, visto que as direções dadas ao processo de ensino estão em um patamar ético-moral, por englobar uma trama de relações político-ideológicas que podem influenciar sobremaneira as concepções de mundo dos alunos. Therrien (2002) adverte que o docente deve ser abordado em sua tripla relação com o saber: como sujeito que domina saberes, que transforma esses saberes e principalmente, que precisa manter a dimensão ética desses saberes. Sobre o tema, Silva (2010, p. 129) ressalta que:

Falando especificamente do território educacional a ética como elemento formativo é imprescindível, tendo em vista que nesse âmbito lidamos com um grupo de pessoas, tanto nos aspectos coletivos quanto individuais. As ações promovidas no espaço institucional pelos profissionais da área, quer sejam elas conscientes, refletidas ou não, promovem aprendizagens, além dos conteúdos conceituais mais privilegiados pela escola e ou universidade.

Diante do discurso de Silva (2010), percebemos a importância da dimensão ética na formação e prática docente, tendo em vista que, na interação com os alunos, o docente se utilizará constantemente de valores e princípios que nortearão o processo ensino-aprendizagem e, dependendo da consciência política e da visão de mundo que esse professor formador adote, é que serão vislumbrados os resultados do seu trabalho, se voltado para a reprodução ou para a emancipação social.

Essa consciência acerca da importância da dimensão ética na formação e prática docente foi constatada nesta pesquisa, por meio da prevalência dos escores quase sempre e sempre, o que sinaliza que a maioria dos professores participantes elegeu como princípio norteador, encaminhar à compreensão de ser um sujeito de princípios

e condutas exemplares a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e de autoexame. Ainda que essa assertiva seja uma faca de dois gumes, porquanto pode, de um lado, significar uma práxis pedagógica coerente entre o discurso do professor e suas ações, ancorada no respeito às diferenças e na pluralidade de valores e princípios sociais; pode, por outro lado, ser traduzida como um viés moralista, castrador, que incita a perseguição ao outro a partir de suas diferenças. Isso requer que continuemos a problematizar os limites da dimensão ética defendida pelos docentes e pode explicar o motivo pelo qual um grupo de docentes tenha rejeitado tal assertiva.

Capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral

Para essa afirmativa, dos 40 participantes da pesquisa, dois (5,0%) responderam quase nunca, três (7,5%) eventualmente, oito (20%) quase sempre e 27 (67,5%) sempre.

A concordância com essa categoria mostra que os professores de Didática advogam que a formação e prática docente devem considerar a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem. Do total de participantes, 67,5% responderam sempre, e 20% optaram pela alternativa quase sempre, o que nos leva a inferir que os professores de Didática, em geral, desenvolvem a sua ação profissional em uma perspectiva multidimensional.

Alicerçados na multiplicidade de saberes que a Didática engloba, partimos do pressuposto de que o novo cenário educativo requer uma preparação profissional, que permita mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, procedimentos, técnicas, atitudes) para o enfrentamento de situações complexas e não previstas, associado ao reconhecimento da formação como um processo permanente, bem como da compreensão de que a aquisição das competências necessárias à prática docente passa pelas dimensões técnicas e humanas, pelo contexto político-econômico e ético.

Nessa concepção de educação está implícita a imprescindibilidade de acolhimento de um trabalho pedagógico didático, cujo cerne contemple o desenvolvimento integral do ser humano, baseado em processos formativos que privilegiem a multidimensionalidade do

processo ensino-aprendizagem, que deverá incidir diretamente na formação profissional docente.

No findar da década de 70 e início dos anos 80, a crítica à visão exclusivamente instrumental da didática evidencia a necessidade de uma articulação, tendo em vista que a prática pedagógica requer competência técnica, política, compromisso ético e preocupação com a subjetividade do indivíduo, daí o anseio por uma didática fundamental, que “assuma a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem colocando a articulação das três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador de sua temática” (CANDAU, 2011, p.32).

Franco (2012) amplia a discussão ao considerar que nas práticas docentes e nas práticas didáticas, atividades formativas dos sujeitos que ensinam e que aprendem, há múltiplas dimensões pedagógicas que incluem e extrapolam a sala de aula. Daí, entendemos que essa Didática, que tem seu suporte na teoria pedagógica e que parte das práxis educativas e a ela retorna, denomina-se multidimensional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optar pela docência universitária, esta pesquisa apresentou como objetivos gerais investigar e compreender quais são as dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visando sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente mediante a categoria de estudo dimensões didáticas.

Assim, os resultados da pesquisa permitiram responder à questão norteadora: quais são as dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior?

As dimensões didáticas se revelam na prática pedagógica dos professores a partir da constatação de que a dimensão humana desponta enquanto perspectiva eleita na formação e prática docente, estando representada por 85,5% dos professores, seguida das perspectivas multidimensional e política, respectivamente.

Quanto à dimensão técnica, a maioria dos professores elegeu uma posição de negatividade ou de neutralidade, evidenciando que, no contexto formativo, não norteiam a sua ação pedagógica baseada na racionalidade meramente técnica e instrumental da didática, admitindo assim a adoção de uma perspectiva ressignificada da visão técnica na ação docente. A dimensão ética também se faz presente na prática profissional dos professores, reforçando, desse modo, as contribuições que uma perspectiva de formação docente baseada na dimensão ética pode proporcionar para combater o quadro de exclusão social que impera no nosso país.

Porquanto, deduzimos que os professores, em sua prática docente no ensino superior, privilegiam uma perspectiva multidimensional de educação e ensino. Dessa maneira, pensam a Didática alicerçada em seus princípios epistemológicos, promovendo reflexões críticas acerca da complexidade do ensinar, e englobando, portanto, a análise dos condicionantes socioculturais, políticos, econômicos, técnicos, éticos, cognitivos e humanos que se interconectam na construção/reconstrução de saberes historicamente constituídos. Ademais, em sua prática docente percebem o ensino permeado pelas contradições e dilemas nos contextos no qual se inserem. Logo, a Didática contribui para que o professor exerça a sua ação educativa em uma perspectiva transformadora dos fatores que dificultam/impedem a realização de uma educação pública, democrática e de qualidade.

A relevância social e educacional deste estudo reside, dentre outros aspectos, na possibilidade de proporcionar uma reflexão coletiva dos professores que ministram a disciplina Didática nos cursos de formação de professores das IES públicas do Estado do Piauí, partindo dos desafios apresentados vislumbrando, desse modo, uma melhor interação entre os professores e uma melhor organização da sua ação docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo. Cortez, 2012.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia universitária: Gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, V. 14, n. 26, jan./jun. 2008. p. 25-42.

- BARBOSA, A. M; OLIVEIRA, C. C. **A dimensão humana na formação do professor:** ensinar e aprender além da transmissão de conteúdos. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 1979.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Orgs.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CANAU, V. M. **A Didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- CASTANHO, M. E. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** 1. reimp. Campinas: Papirus, 2012. p. 63-74.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. reimp. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos.** vol. 3, n. 3. set-out 2003, p. 393-405.
- GARCIA, M. M. A. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos da Pesquisa,** v. 39, n. 136, p. 225-242, jan/ abr. 2009.
- MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: ISAIA, S. M. A. et al. (Org.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 63-78.
- MARCONDES FILHO, C. **O princípio da razão durante:** o conceito de comunicação e a epistemologia metafórica - Nova teoria da comunicação III - Tomo V. São Paulo: Paulus, 2010.
- MASETTO, M. T. **Docência na Universidade.** Campinas: S.P: Papirus, 2000 - Coleção Praxis.
- MASETTO, M. T.. Formação pedagógica do docente do ensino superior. In: **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2015.
- MELO, M. do C. et al. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista Portuguesa de Educação,** n. 13(2), 2000, p.125-156.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação.** v.12, n. 34, 2007.
- ROSSATO, R. Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades: (re)encontrando a essência formadora. In: ISAIA, S. M. A. et al. (Org.). **Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 19-34.
- SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, A. J; FAZENDA, I. C. A. (org.), **Formação docente:** rupturas e possibilidades. Campinas, SP, Papirus, 2002.

Faces da docência universitária... - *Josélia Maria da Silva farias*

SCHLESENER, A. H. **A Escola de Leonardo** – política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, L. R. C. **A dimensão ética do ensino na docência universitária**: concepções e manifestações na formação inicial de professores. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação – Orientadora: Dra. Isabel Maria Sabino de Farias. Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza, 2010.

SOARES, S. R. Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M., (Org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In. VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas-SP: Papyrus, 2015.

Submetido em 03 de outubro de 2021

Aceito em 16 de novembro de 2021

Publicado em 16 de dezembro de 2021

